

Hodnocení v současné škole

PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.



7. ROLE UČITELE V PROCESU ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Klíčové pojmy: *hodnotící činnosti, hodnotící kompetence, hodnotící jazyk, hodnotící komunikace*

Nejsledovanější a nejdiskutovanější stránku procesů školního hodnocení představuje **hodnocení žáka a jeho výkonu učitelem**, ke kterému dochází kontinuálně v průběhu celé školní docházky a jehož výsledky v podobě známek či slovního hodnocení (a v dalších formách) získává žák průběžně jako doklad o své úspěšnosti ve škole. V této souvislosti je nutné zmínit nedozrnlý **význam učitelových hodnotících kompetencí**, které se projevují v kvalitě i ve způsobu, jakým v každodenním kontaktu a v komunikaci se žáky realizuje dílčí i komplexní hodnocení žáků.

7.1. Hodnotící činnosti a kompetence pedagoga

Umění hodnotit představuje jednu z nejdůležitějších osobnostních dovedností nejen v profesi pedagoga. **Hodnotit znamená měřit, popisovat a posuzovat úroveň dosažených výsledků práce žáka/kolegy/zaměstnance atd.** Každý z nás v životě provádí dílčí **HODNOTÍCÍ ČINNOSTI** - hodnocení sebe, dílčích vlastností, vlastností a projevů druhých, hodnocení okolních situací a jevů atd.. Naše hodnocení spoluurčuje, jak se námi hodnocené jevy budou/mohou/mohly by dále vyvíjet, proto se snažíme, aby naše hodnocení mělo smysl, aby plnilo jisté funkce (aby informovalo, motivovalo, případně i odradilo). Přijetí našeho hodnocení (zda bylo – nebylo akceptováno, splnilo – nesplnilo cíl) prozrazuje (mimo jiné) i úroveň souboru vlastností, které můžeme označit jako **HODNOTÍCÍ KOMPETENCE UČITELE**.

Do hodnocení světa existujícího mimo hodnotícího jedince se promítá celek jeho osobnosti, zejména jeho sebepojetí a sebehodnocení - **jak jedinec vnímá a hodnotí sám sebe a své místo ve světě**.¹ Součástí profesní přípravy učitelů by proto měla být i **osobnostní výchova** zaměřená na dovednost realistického a přiměřeného sebehodnocení a dovednost přiměřeného posuzování a hodnocení druhých. Zároveň je rozvíjení hodnotících kompetencí učitele i součástí jeho **odborné pedagogické, didaktické a psychologické přípravy** v průběhu pregraduálního studia i postgraduálního vzdělávání.

Celek soustavného hodnotícího procesu probíhajícího v každodenním setkávání učitele se žáky a výsledky jejich činností, lze rozčlenit do dílčích činností. K hlavním tradičním hodnotícím činnostem učitele ve třídě patří (dle Kyriacou, 1996):

¹ Vzpomeňme na případy extrémně přísných učitelů/učitelek, jejichž nárokům nebylo možno vyhovět. Jejich nepřiměřená náročnost a nespokojenost s výkony žáků mnohdy pramenila z jejich osobní nespokojenosti a negativního sebehodnocení. Možnost přísně hodnotit druhé se mohla stát obranným mechanismem, ochraňujícím osobnost učitele před nutností přiznat vlastní neúspěch či selhání.

- 1) sledování a hodnocení běžné práce ve třídě
- 2) zadávání a hodnocení zvláštních úkolů při běžných činnostech ve třídě
- 3) zkoušení žáka
- 4) zadávání a hodnocení písemných standardizovaných testů
- 5) vytváření, zadávání a hodnocení neformálních testových úloh
- 6) zadávání a hodnocení domácích úkolů.

Původní, dnes již „klasický“ souhrn základních hodnotících činností učitele, orientovaný zejména na výsledky poznávacích činností ve škole, musí být **v současné škole** doplněn o řadu dalších hodnotících procesů, vyplývajících z nového pojetí rolí žáka i školy. Nově formulované cílové kategorie vzdělávání v základním dokumentu vzdělávací politiky státu (rámcový vzdělávací program) proměnily i obsah a formu hodnotících činností učitele. Hodnotící činnosti pedagoga jsou rozšířeny o zaměření na další kompetence a osobnostní kvality žáka:

- 7) další produkty žákovské práce – výrobky, žákovská portfolia, elektronické výstupy
- 8) **další (nejen kognitivní) kompetence žáka** (komunikační, sociální, pracovní atd.)
- 9) postoje žáka – k předmětu, k oboru, ke škole, ke společnosti, ke světu
- 10) mimoškolní aktivity a role žáka.

Hodnotící kompetence pedagoga vycházejí z komplexu kompetencí učitelovy profese a zahrnují především následující dovednosti:

1. **Kvalitní diagnostiku** (Jaká je výchozí a výsledná úroveň žákových schopností, dovedností, znalostí?)
2. **Posouzení žákova výkonu** (Jaké nové úrovně výkonu, výsledku žák dosáhl vzhledem k diagnostikované výchozí úrovni jeho schopností, dovedností, znalostí?)
3. **Vyjádření hodnotící informace** (Schopnost co nejpřesněji a objektivně **informovat** žáka o dosažené úrovni výsledků jeho práce a současně **motivovat** ke zlepšení výkonu.)

7.2. Hodnotící komunikace a hodnotící jazyk

Tak jako veškerá sociální komunikace zahrnuje vedle významů v obsahu (co sdělujeme) i významy ve způsobu sdělení (jak sdělujeme), tak i hodnotící komunikace učitele se žáky i s jejich rodiči a zejména přijetí či odmítnutí hodnotících výroků učitele žákem je z velké míry určována i způsoby, jakými probíhá sdělování učitelova hodnocení.

Kvalita a účinnost hodnotící komunikace závisí na tom, zda získávání, zpracování a výklad hodnotících údajů jsou:

- 1) **pedagogicky zdůvodněné**, tj. opřené o systém kritérií vztažený k cílovým kompetencím

žáků,

- 2) **profesionálně korektní**, tj. respektující soudobá odborná pravidla zpracování pedagogických údajů,
- 3) **kontrolovatelné** ze strany všech uživatelů,

komunikačně otevřené, tj, zda poskytované informace dostačující ke kvalitní spolupráci všech zúčastněných. (J. Slavík. In: Průcha, 2009)

Pro smysluplné přijetí a zpracování učitelovy odnoticí informace žákem je rozhodující i tzv. hodnotící jazyk, jaký učitel používá. Praxe upozorňuje na dvě zásadní podoby hodnotícího jazyka: jazyk posuzující a popisný.

Posuzující jazyk vyslovuje spíše zobecňující hodnotící soudy, které nejsou zdůvodněny popisem dílčích komponent hodnoceného výkonu. Ačkoliv jsou posuzující vyjádření často vedena snahou poskytnout nějakou soubornou informaci, jejich skutečná informační hodnota bývá nízká, protože soud nebývá zdůvodněný přesným popisem projevů, ze kterých jej učitel vyvodil.

Popisné vyjádření poskytuje informaci a zpětnou vazbu o žákově činnosti a jejich výsledcích v podobě popisných vyjádření o dílčích hodnocených komponentách žákova výkonu.

Popisný jazyk se omezuje na “prostý výčet informací, kterými slovně vykreslíme situaci, chování, výkon nebo pocit.”

(Košťálová, s. 48)

POSUZUJÍCÍ VYJÁDŘENÍ	POPISNÁ VYJÁDŘENÍ
Jsi lajdák.	Úkol jsi opět neodevzdal včas, proto jsi nemohl dostat nejlepší známku.
Tu písemku jsi pokazila.	Násobení třemi zatím neovládáš, protože si ještě nejsi jistá v násobení dvěma.
Nezvládl jsi to.	Nepodařilo se ti popsat postup práce na výrobku tak, aby ten, kdo jej čte, mohl takový výrobek zkusit vyrobit.
Jste dobrá skupina.	Tenhle úkol jste splnili výborně, protože jste dbali nejen na výsledek společné práce, ale i na to, aby k němu přispěl i každý člen vaší pracovní skupiny.
Děláš to dobře.	Dodržuješ správný postup práce a na výsledku je to znát.
Tvůj výkres se mi moc líbí.	Oceňuji barevnou kompozici Tvého výkresu.
Dnes se ti nedařilo jako obvykle.	Dnes jsi byla dost nepozorná, zapomněla jsi provést zkoušku, potom jsi přehlédla dva řádky a nakonec jsi vypracovala úplně jiné cvičení.

V procesu hodnocení užíváme obě podoby hodnotícího jazyka. Pro smysluplné a cílené hodnocení, které má vést žáka k uvědomění chyb a jejich nápravě, používáme spíše jazyk popisný – tím, že učitel v hodnocení uvede dílčí zjištěné nedostatky, vede žáka k dílčím krokům směřujícím k jejich odstranění. V některých situacích spontánního hodnocení nebo u některých nekvantifikovatelných výkonů používáme i jazyka posuzujícího, je však vždy dobré doplnit i obecné posuzující výroky jejich zdůvodněním. (Například: Jsi šikulka! Ten vzkaz jsi vyřídil bezchybně.) Učitel by měl dbát na užití takové formy jazyka, která je adekvátní ve vztahu k druhu hodnoceného výkonu, k jeho kvalitě, k dosažené úrovni, k osobnosti žáka.

7.3. Chyby učitele v procesu hodnocení žákova výkonu

Hodnocení můžeme chápat jako vyjádření určité stránky mezilidského vztahu (učitel – žák). Je to proces popisující a posuzující chování a jednání obou (a dalších účastníků) tohoto vztahu. Stejně jako ostatní procesy, provázející lidské chování, jednání a vztahy (např. rozhodování, plánování, regulace atd.), podléhá i hodnocení “zákonitostem i nepředvídatelnostem” lidské psychiky a jako takové je ohroženo tendencí k chybám a nedostatkům, podepisujícím se na kvalitě vztahu žák – učitel a následně na kvalitě postojů žáka k učiteli, k obsahu vyučování, ke škole a ke vzdělávání vůbec.

Chyby v hodnocení můžeme klasifikovat podle jejich původu:

1. Chyby vyplývající z limitů v osobnosti pedagoga

Sem patří veškeré stereotypy a chybné interpretace ve vnímání druhých osob (= v sociální percepci), popsané sociální psychologií. V mezilidské komunikaci a vztazích se vyskytují jako přirozené nedostatky vnímání a zejména **posuzování** druhých osob způsobované jedinečností psychiky každého jedince. Jedná se především o:

1. haló efekt
2. Pygmalion efekt
3. Golem efekt
4. Efekt podobnosti
5. kauzální atribuce

Bylo by troufalé a nesmyslné domnívat se, že správný učitel – profesionál se těchto chybných interpretací vedoucích k nespravedlivému či přinejmenším ne zcela objektivnímu hodnocení může zcela vyvarovat. I ten nejlepší učitel je jako každý jiný jedinec především člověkem se všemi přirozenými chybami, teprve potom učitelem. Co však můžeme – a musíme – od učitele – profesionála vyžadovat, je jeho poučenost o těchto přirozených tendencích lidské sociální percepcce.

Učitel musí být schopen dostatečně hluboké sebereflexe, aby s vlastními přirozenými sklony k chybám v sociální percepci dokázal vědomě pracovat a eliminoval jejich vliv na jeho hodnotící výroky na adresu žáků.

2. Chyby vyplývající z profesní stagnace pedagoga

Pedagog, který nepokračuje v postgraduálním vzdělávání a zdokonalování v oboru je ohrožen nebezpečím setrvávání u zastaralých forem práce, hodnocení nevyjímaje. Například v devadesátých letech bylo pro mnoho učitelů téměř nepřijatelné novum slovního hodnocení. Po téměř dvou desetiletích poukazování na výhody uplatňování této formy hodnocení ve zdůvodněných případech se slovní hodnocení rozšířilo a pedagogové jej přijali.

3. Chyby vyplývající ze spojování mnoha dílčích kritérií výkonů do jednoho hodnotícího výstupu:

a) tzv. “všehodnotící známka” - známka, která současně hodnotí několik – v podstatě nezávislých – kritérií výkonu. Např. současně pravopis i úpravu diktátu; pravopis i styl slohové práce; výrobek i dodržování pracovního postupu; výkon i chování žáka v průběhu práce. Takové hodnocení (známka “vše v jednom”) nemůže samozřejmě spravedlivě postihnout dílčí hodnocené kvality a stává se pouze obecnou informací bez skutečné výpovědní hodnoty o tom, v jakých oblastech je žák skutečně dobrý a naopak, v čem má svůj výkon zlepšit. Takový způsob hodnocení přináší riziko “demotivace” – nezájmu o zlepšování v jednom kritériu, protože splývá s kritériem dalším (např. “ i když jsem zvládl pravopis, nepišu hezky a stejně mám ve výsledku špatnou známku”).

b) známka z předmětu zahrnuje hodnocení volních, někdy i charakterových vlastností žáka. Žák například zapomíná domácí úkoly nebo pomůcky. Výstražné “pětky” za tento prohřešek pak zhoršují jeho výslednou známku, přestože žákovy výkony v předmětu mohou být vynikající. Podobně “drzý” žák je hodnocen přísněji i v intelektových výkonech, které s jeho chováním nesouvisejí.

3. Chyby vyplývající ze směšování kategorií - žák, výkony žáka:

a) kauzální atribuce – částečně nevědomý proces připisování příčin žákova jednání, chování, výkonu buďto jeho **vnitřním** předpokladům/nedostatkům nebo **vnějším** okolnostem. Vychází z přirozené lidské potřeby porozumět chování druhých, eventuelně si jejich chování vysvětlit. Odlišujeme pozitivní (povzbudivou, aktivizační) a negativní (tlumivou, dezaktivizační) atribuci. Prostřednictvím atribučních soudů je vytvářen obraz žáka a vysvětlovány důvody jeho úspěchu/neúspěchu. Chybou učitele jsou dvě extrémní tendence:

1. posuzovat a podle toho i hodnotit některé žáky jako schopné, úspěšné, jejichž momentální horší výkon je zapříčiněn aktuálními vnějšími (žákem nezaviněnými) okolnostmi (necítil se dobře, nemohl se připravit),
2. posuzovat a podle toho i hodnotit některé žáky jako méně schopné, a jejich úspěch vysvětlovat

náhodnými vnějšími okolnostmi (opsal to, náhodou to věděl, trefil se do správného řešení). Možnou chybou je – buďto jako

b) zkratkovitě interpretace vycházející od hodnocení žákova výkonu k hodnocení žákova intelektu, někdy i charakteru či celé jeho osobnosti (např. “má trojky - je to lempl”, “má samé jedničky – je chytrá, pilná, z té něco bude” atd.)

c) přenos pozitivních či negativních výsledků žáka v jednom předmětu do dalších předmětů. Například učitel tělocviku a biologie přenáší do hodnocení výkonu žáka v biologii svou spokojenost/nespokojenost s žákovými výkony v tělocviku.